

Joanna Danilewska

## *Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce*

*Tylko Duch, jeśli tchnie na glinę, może stworzyć Człowieka.*

Antoine de Saint-Exupéry

Odwieczny i nadal aktualny dylemat myśli pedagogicznej – kształtować czy wspomagać rozwój osobowości ucznia (urabiać czy wyzwalać) – rozstrzygniemy na korzyść obu orientacji jednocześnie, uznając je za jednakowo słuszne, a działania odpowiadające im w praktyce za jednakowo ważne, tylko wówczas, gdy cechami zasadniczymi naszego pedagogicznego myślenia uczynimy ambiwalencję i kompleksowość. Jedynie takie stanowisko pozwala przyjąć, że działania wychowawcze służące kształtowaniu (np. stawianie zadań i egzekwowanie ich wykonania) i wspomaganie (np. podążanie za uczniowskimi zainteresowaniami, okazywanie empatycznego zrozumienia), tradycyjnie traktowane jako należące do biegunowo przeciwstawnych procesów – ponieważ pierwsze z nich znajduje uzasadnienie na gruncie behawioryzmu, drugie zaś psychologii humanistycznej – można tak „zestroić”, by się komplementarnie uzupełniały<sup>1</sup>.

Sięgając do budowanej przez ponad pół wieku psychologii humanistycznej, postaram się wykazać, że dążenie do osiągnięcia takiego komplementarnego „zestrojenia” wzbogaca, ożywia i pobudza pedagogikę szkolną. Odwołam się przy tym

---

<sup>1</sup> Używając w powyższym kontekście określenia „zestroić”, nawiązuję do myśli S. Palki, który syntetycznie ujmując zakres znaczeniowy podstawowych składników dziedziny pedagogiki końca XX wieku, pisze: „Wychowanie obejmuje zestrój działań służących kształtowaniu osobowości człowieka i wspomaganie rozwoju tej osobowości. Oba rodzaje działań mają równorzędne znaczenie. Wychowanie odnoszące się do sfery fizycznej, sfery moralnej, sfery estetycznej służy kształtowaniu postaw wychowanków i formowaniu ich systemu wartości. Kształcenie obejmuje opanowywanie wiadomości i umiejętności, rozwijanie zdolności poznawczych, rozwijanie zainteresowań, przygotowywanie do samokształcenia, formowanie postaw poznawczych. Ma więc kształcenie znaczenie zarówno «nauczające», jak i «wychowujące». Samokształtowanie ma wymiar samodzielnej aktywności wychowawczej (samowychowanie) i kształcącej (samokształcenie), skierowanej na samego siebie w celu pełnego rozwoju osobowości” (*Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. S. Palka (red.), Kraków 1998, Wydawnictwo UJ, s. 10.).

Wymienione działania w formie zinstytucjonalizowanej są realizowane głównie przez szkołę i w tym zakresie stanowią przedmiot zainteresowań dyscypliny pedagogicznej, zwanej pedagogiką szkolną.

głównie do myśli wielkich twórców tego kierunku, jak też przedstawicieli pokolenia ich uczniów i następców, rozwijających oryginalnie wielostronną wizję edukacji humanistycznej bez popadania w dogmatyzm i ortodoksję.

\*\*\*

Za twórców psychologii humanistycznej i jej główne postacie uważa się Abrahama Masłowa, Gardnera Murphy'ego, Carla Rogersa. Wszyscy oni ujmują człowieka jako całość społeczno-biologiczną. W przeciwieństwie do przedstawicieli psychoanalizy i behawioryzmu, koncentrują swoją uwagę na człowieku zdrowym, uogólniając zdobyte doświadczenia na ludzi chorych. Proces terapii rozumieją raczej jako rozwój niż przystosowanie do środowiska społecznego. W centrum swoich zainteresowań stawiają oni osobę ludzką i jej doświadczenie rozumiane subiektywnie, jako fenomenologiczny świat człowieka. Tematy podejmowane przez psychologię humanistyczną to głównie osobisty rozwój jednostki, jej samorealizacja i samourzeczywistnienie.

A. Masłow twierdzi, że po zaspokojeniu potrzeb podstawowych (biologicznych, bezpieczeństwa, szacunku i miłości) powstaje możliwość samorealizacji i wówczas dochodzą do głosu potrzeby warunkujące w pełni ludzką egzystencję, które składają człowieka ku celom poznawczym, estetycznym, społecznym.

Przekonanie, że zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka jest warunkiem jego kariery uczniowskiej, że rezultaty wychowania zależą od stopnia realizacji tych potrzeb, wtopiło się w naszą świadomość tak mocno, że dziś nikt tego nie kwestionuje. Niemal zapominamy, że znajduje ono swoje uzasadnienie właśnie w psychologii humanistycznej, że z niej się wywodzi. Nie zawsze też pamiętamy, iż uwarunkowania myśli psychologicznej i pedagogicznej zawsze były szerokie oraz wzajemne. Psychologia humanistyczna rozwijała się na gruncie przygotowanym przez kształtującą się u progu XX wieku nową humanistykę, jako reakcję na uniformizm i represjonizm państwowych dziewiętnastowiecznych systemów szkolnych. Jej podstawę stanowiła filozofia wartości, duchowości człowieka, jako wartości elementarnej i podstawowej, z którymi ludzka działalność powinna się liczyć (np. Wilhelm Dilthey, A. Edward Spranger). Znaczenie zyskali wówczas następcy i zwolennicy wychowania swobodnego Jeana Jacques'a Rousseau oraz filozofii wolności i równych praw każdej jednostki. Szczególnie głośna stała się pedagogia wolności, wyłożona w książce Ellen Key *Stulecie dziecka* (1900).

Powstały w tych czasach ruch tzw. nowego wychowania skupiał przedstawicieli różnych koncepcji i kierunków, których łączyło przekonanie, że dziecko powinno stać się podmiotem w procesie wychowania, że proces ten musi uwzględniać właściwości psychiczne, potrzeby, zainteresowania i uzdolnienia ucznia – wychowanka, odwoływać się do jego aktywności, dawać mu szansę twórczego działania i twórczej ekspresji. Nowa szkoła miała stać się szkołą aktywną, szkołą na miarę, wychowującą do życia przez życie, szkołą samorządu dziecięcego.

Ze względów oczywistych amerykańskim prekursorom psychologii humanistycznej najlepiej znane były koncepcje dwóch pedagogów progresywiistów: Johna Deweya (1859–1952) oraz jego przyjaciela Williama Hearda Kilpatricka (1871–1965). Carl Rogers (1902–1987) rozpoczynał swoją karierę studencką pod kierunkiem obu tych pedagogów i pozostawał pod ich silnym wpływem. Czytał książ-

ki Aleksandra Sutherlanda Neilla i z uznaniem wypowiadał się o jego szkole w Summerhill, założonej w 1926 roku.

Wpływ myśli C. Rogersa na pedagogikę szkolną jest szczególnie silny. Wspomaganie twórczego rozwoju człowieka stanowiło przez całe życie cel i treść jego praktycznej działalności psychoterapeutycznej, psychologicznej, naukowej i nauczycielskiej. Gdy przedstawiał się, mówiąc o swojej profesji, na pierwszym miejscu używał określenia „educator” i dodawał psycholog, psychoterapeuta. Pozwala to docenić wagę, jaką przywiązywał właśnie do znaczenia edukacji i roli nauczyciela w rozwoju każdego człowieka. Za błędne należy uznać mniemanie, iż jego poglądy na edukację wywodzą się z doświadczeń w dziedzinie psychiatrii i z tego powodu pedagogika szkolna powinna się do nich odnosić z rezerwą. Jeśli chodzi o książki, które napisał, to istotnie najpierw ich przedmiotem czynił problemy z pogranicza psychologii i psychiatrii. Jednak pacjenta psychiatrycznego traktował jak człowieka, którego można uzdrowić, pomagając mu w jego rozwoju, zaś do tego, jak to czynić, dochodził rozpoczynając od pracy z ludźmi zdrowymi, z młodzieżą.

Wiele artykułów i osobną książkę *Freedom to Learn* (1969), a potem jej rozwinięcie *Freedom to Learn for the 80's* (1983) – poświęcił prezentacji własnej wizji edukacji, w tym głównie edukacji szkolnej.

Jego poglądy należy umieścić w obszarze filozofii osoby Martina Bubera oraz egzystencjalizmu Sorena Kierkegaarda: „być tym «ja», którym się naprawdę jest”. Można odnaleźć w nich również związki z filozofią spotkania Maxa Schelera i Gabriela Marcela: „prawdziwie zrozumieć drugą osobę, czyli zarówno przedrefleksyjnie, emocjonalnie, jak i intelektualnie”.

Myśl psychologiczna C. Rogersa osadzona jest w kontekście historycznym i społecznym, odwołuje się do psychologii społecznej, teorii komunikacji oraz ogólnej teorii systemów. Jego podstawowa teza zawiera się w jednym zdaniu: „Jeśli zdołam stworzyć określony rodzaj relacji z drugim człowiekiem, to odkryje on w sobie zdolność wykorzystania tej relacji do własnego wzrostu i rozwoju, w wyniku czego dojdzie u niego do przemiany i rozwoju osobistego”<sup>2</sup>. „Wzrost” oznacza dla niego zmierzanie w kierunku wyższej samooceny, elastyczności, poszanowania siebie i innych. Człowiek w swoich skłonnościach jest według niego istotą uspołecznioną, godną zaufania.

Zrozumienie wpływu myśli C. Rogersa na pedagogikę szkolną wymaga zapoznania się z jego koncepcją twórczości i twórczego rozwoju człowieka, zmierzającego w kierunku stawania się w pełni funkcjonującą osobą. Wszechstronny rozwój osobowości ucznia stawiamy bowiem już tradycyjnie na pierwszym miejscu wśród celów wychowania. Źródeł takiego stanu rzeczy możemy doszukiwać się właśnie w oddziaływaniu psychologii humanistycznej, aczkolwiek realizując ten cel – dobrze znany każdemu polskiemu nauczycielowi – i korzystając z jej dorobku, a także starając się zasymilować coraz więcej, często czynimy to niekonsekwentnie. Zatem pozwolę sobie w tym miejscu zaprezentować jeszcze raz – w największym możliwym skrócie – tę jego koncepcję, o której pisałam wcześniej w kilku innych tekstach<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> C. Rogers: *O stawianiu się osobą*. Poznań 2002, Dom Wydawniczy Rebis, s. 8.

<sup>3</sup> Zob. np. J. Grochulska: *Autokreacja nauczyciela w pedagogice Carla Rogersa* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wybór i opracowanie Stefan Wołoszyn, Tom III – księga druga, Kielce 1998, Dom Wydawniczy Strzelec, s. 403–417.

Twórczość – zdaniem C. Rogersa<sup>4</sup> – wynika z ludzkiej tendencji do samorealizacji – do stawania się tym, czym potencjalnie człowiek może być – widocznej w całej przyrodzie, w organicznym i ludzkim życiu, wyrażającej się w dążeniu do rozszerzania się, rozprzestrzeniania, rozciągania, rozwijania, dojrzewania, pobudzającej wszystkie możliwości organizmu. Tendencja ta może zostać zahamowana, ukryta, ale istnieje w każdym z nas i wymaga tylko odpowiednich warunków do uwolnienia oraz ekspresji.

Akt tworczy to naturalne zachowanie organizmu z tendencją do pojawiania się, gdy człowiek jest otwarty na wszystkie wewnętrzne i zewnętrzne doświadczenia i czuje się wolny, by wypróbować w sposób elastyczny wszystkie rodzaje stosunków. Organizm, jak komputer, wybiera jeden z nich, najlepiej odpowiadający wewnętrznej potrzebie: albo formujący bardziej efektywne stosunki ze środowiskiem, albo też odkrywający bardziej prosty i satysfakcjonujący porządek własnego życia.

Do wewnętrznych warunków konstruktywnej twórczości należą:

1. Otwartość na doświadczenie. Stanowi ona przeciwieństwo psychologicznej „obronności”. Oznacza brak sztywności i tolerowanie dwuznaczności; zdolność przyjmowania wielu konfliktowych, niezgodnych z sobą informacji. Ta całkowita otwartość świadomości na to, co istnieje w danym momencie, jest ważnym warunkiem konstruktywnej twórczości.

2. Wewnętrzne umiejscowienie źródła oceniania.

3. Zdolność do spontanicznego badania, „bawienia się” elementami koncepcji.

Zewnętrzne warunki pielęgnujące konstruktywną twórczość to:

1. Psychologiczne bezpieczeństwo: bezwarunkowa akceptacja, empatia, klimat, w którym nie występuje zewnętrzne ocenianie.

2. Psychologiczna wolność.

Wolność, o której mówi C. Rogers, jest:

Po pierwsze wolnością wyboru własnej postawy, własnej drogi w danych okolicznościach. To wewnętrzna, subiektywna, egzystencjalna wolność życia tu i teraz przez własny wybór; rodzaj odwagi, czyniącej osobę zdolną do wejścia w niepewność nieznanego; ciężar bycia odpowiedzialnym za „ja”, jakim ktoś zdecydował się być, dokonał wyboru. Jest ona rozpoznaniem osoby będącej procesem, a nie statycznym produktem. C. Rogers podkreśla, że ma na myśli coś, co istnieje w jednostce, coś fenomenologicznego raczej niż zewnętrznego, co jest cenne.

Po drugie – wolność ta istnieje w innym wymiarze niż deterministyczna sekwencja przyczyny – skutku. Jest to wolność osoby, aby żyć, wykorzystując swe potencjalne możliwości. Jednostka widząca siebie i swoją sytuację jasno, biorąca w sposób wolny odpowiedzialność za siebie i własną sytuację jest zupełnie inną osobą niż ta, która czuje się po prostu zależna od zewnętrznych okoliczności. Ta różnica przejawia się wyraźnie w ważnych aspektach jej zachowania.

Przyzwalania na bycie wolnym, aby myśleć, czuć, być tym, kim jesteśmy, nie należy mylić z miękkością, pobłażaniem, zachęcaniem do kierowania się chwilowymi zachciankami. Zachowanie jest ograniczone społecznymi normami. Nauczy-

---

<sup>4</sup> C. Rogers: *On Becoming a Person*. Boston 1961, Houghton Mifflin, s. 347–359.

ciel lub terapeuta mogą pozwolić jedynie na symboliczną manifestację niepożądanych społecznie zachowań. Taka zgoda na bycie wolnym oznacza także własną odpowiedzialność jednostki i własny udział w tworzeniu siebie.

Twórczość to element „dobrego życia”, które nie jest stanem istnienia, lecz procesem działającym w kierunku wybranym przez organizm w poczuciu psychologicznej wolności poruszania się w dowolną stronę. Ogólna jakość kierunku konstytuującego „dobre życie” charakteryzuje się pewnymi prawidłowościami, a mianowicie:

- wzrastającą otwartością na doświadczenie,
- wzrastającą tendencją, aby żyć w pełni w każdym momencie,
- wzrastającym zaufaniem do własnego organizmu.

Nasze zaufanie do własnego organizmu nie z tego powodu wzrasta, że wiemy w jego nieomyślność, lecz dlatego że stajemy się coraz bardziej otwarci na konsekwencje każdego naszego działania; możemy je zmieniać, naprawiać, jeśli odczuwamy taką potrzebę. Możemy stawać się w pełni funkcjonującymi osobami. Gdy jednostka jest wewnętrznie wolna, wybiera jako „dobre życie” właśnie proces stawania się, a nie jakiś pożądaný stan. Wymaga to odwagi bycia sobą, rozszerzania się i wzrostu, stawania się coraz bardziej swoimi potencjalnymi możliwościami<sup>5</sup>.

Osoba wykształcona – zdaniem C. Rogersa – jest wolna, swobodnie funkcjonuje, wykorzystuje wszystkie potencjalne możliwości swojego organizmu; jest to osoba autentyczna, uspołeczniona, dokonująca wyborów w sposób wolny i odpowiedzialna za swoje decyzje, zachowująca się odpowiednio do okoliczności; osoba twórcza, stale zmieniająca się, rozwijająca, zawsze odkrywająca siebie w każdym nadchodzącym momencie życia; osoba, która nauczyła się, jak się uczyć, jak się dostosowywać, jak się zmieniać; rozumiejąca, że nie ma wiedzy stałej, pewnej, że zaufanie można mieć raczej do własnego pragnienia wiedzy i procesu jej zdobywania. To jednak obraz idealny. W praktyce spotykamy tylko niedoskonałe osoby, zmierzające w tym kierunku.

Celem edukacji – zdaniem C. Rogersa<sup>6</sup> – jest wspomaganie, ułatwianie zmian i uczenia się. Wynik procesu edukacji to w pełni funkcjonująca osoba – zawsze w procesie stawania się, nigdy niezakończona (widać tu wyraźne nawiązanie do filozofii osoby M. Bubera). Nie można nikogo zmusić, by takim się stał, ani nauczyć kogoś, jak takim być. C. Rogers uważa nawet, że wszystko, czego możemy kogoś nauczyć, ma bardzo mały wpływ, albo nie ma żadnego, na jego zachowanie. Jedyne uczenie, które ma znaczący wpływ na zachowanie, to samoodkrywanie – odpowiednie, właściwe dla siebie, a takie uczenie się nie może być przekazane drugiej osobie. Wyniki nauczania są bez znaczenia, lub nawet przynoszą szkodę, gdyż jednostka traci zaufanie do siebie, a to hamuje jej prawdziwe uczenie się. Nauczyciel nie powinien zatem nauczać; może natomiast ułatwiać uczenie się, sam się przy tym ucząc.

Jak zatem ułatwiać takie właściwe, prawdziwe uczenie się? Najlepiej byłoby przekształcić grupę (np. klasę szkolną) w społeczność uczących się, wyzwolić z ciekawienie, pozwolić kierować się zainteresowaniami, pokazać sens badania, sta-

<sup>5</sup> Tamże, s. 286–293.

<sup>6</sup> C. Rogers: *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus Ohio 1983, A Bell and Howell.

wiania pytań, poszukiwania; doprowadzić, do zrozumienia, że wszystko pozostaje w procesie zmiany. Ułatwianie, wspomaganie uczenia się nie zależy od wiedzy ani intelektu nauczyciela, jak również uznawania przez niego tej lub innej teorii psychologicznej, czy znajomości technik postępowania. Pojawia się ono wówczas, gdy nauczyciel, wychowawca, terapeuta, doradca ujawnia określone postawy i uczucia, a wychowankowie, uczniowie, pacjenci dostrzegają, iż są one jego udziałem. Najważniejsze z tych postaw, zdaniem C. Rogersa, to osobista autentyczność (szczerłość, realność, rzeczywistość) osoby prowadzącej grupę; wrażliwe, empatyczne rozumienie uczuć wychowanka i znaczenia, jakie one dla niego mają; ciepło, bezwarunkowa akceptacja (szacunek), docenianie jego wartości. W takich warunkach jednostka może podjąć decyzję o zmianie swojego zachowania. Nikt inny poza nią samą takiego postanowienia podjąć nie może, tak jak uprzednio nikt nie zadecydował za nią, że będzie się w określony sposób zachowywała. Jeśli np. popełniała przestępstwa, używała narkotyków, alkoholu, wagarowała, to czyniła tak przecież z własnego wyboru.

Najbardziej podstawową z tych postaw jest autentyczność (szczerłość). Gdy nauczyciel wchodzi w stosunki z uczniem bez prezentowania fasady (maski), staje się bardziej efektywny. Gdy uczucia, których doświadcza, dopuszcza do swojej świadomości, potrafi je nazwać i odpowiednio zakomunikować, wtedy dochodzi do osobistego spotkania (*encounter*) z uczniami. Nauczyciel jest osobą i nie zaprzecza, że jest, jaki jest. Może on być entuzjastyczny, znudzony, zainteresowany sprawami uczniów, może być zagniewany, rozdrażniony i współczujący. Ponieważ akceptuje swoje uczucia, nie ma potrzeby przenoszenia ich na uczniów. Może mu się podobać albo nie podobać zachowanie uczniów lub to, co oni robią, bez konieczności implikowania, że jest ono obiektywnie złe czy dobre, albo że uczniowie są dobrzy lub źli. Po prostu wyraża on swoje uczucia do przedmiotu ich zachowania. Jest w ten sposób dla uczniów osobą, a nie sterylnym narzędziem do przesyłania wiedzy z jednego pokolenia do drugiego. Stoi to w sprzeczności z dominującą w tradycyjnej autorytarnej edukacji tendencją do występowania nauczyciela tylko w swej roli zawodowej, lecz uważa on, że uczniowie rozwijają się, wzrastają przez pozostawanie w kontakcie z nauczycielem, który jest autentyczną, żywą osobą, otwartą na nowe doświadczenia, z własnymi przekonaniami i uczuciami.

W Rogersowskim modelu edukacji PCA (*Person Centered Approach*) – edukacji skoncentrowanej na osobie, nazwanym tak z powodu totalnego nastawienia na przyznanie jednostce władzy (siły) w zakresie autentycznego i twórczego kierowania swoim życiem – najważniejszy staje się klimat psychologiczny, wspomagający (*facilitate*) uwalnianie się i działanie tej indywidualnej siły. A oto ów model:

1. Warunek podstawowy: Nauczyciel (*facilitator*) ma wystarczająco duże zaufanie do siebie i innych (uczniów), aby wierzyć, że oni – tak jak on sam, potrafią myśleć o sobie, uczyć się dla siebie. Jeśli ten wstępny warunek istnieje, wówczas następne aspekty modelu PCA stają się możliwe.

2. Nauczyciel (*facilitator*) dzieli z innymi (uczniami, ich rodzicami, władzami szkolnymi) odpowiedzialność za proces uczenia się, na przykład klasa lub grupa studencka może być odpowiedzialna za realizację swojego programu.

3. Nauczyciel dostarcza materiałów do uczenia się, korzystając z własnych wiadomości, własnego doświadczenia, książek, materiałów źródłowych lub doświadczeń społecznych.

4. Uczeń konstruuje i rozwija swój własny program uczenia się, sam albo w kooperacji z innymi. Dokonuje wyboru kierunku własnej nauki z pełną świadomością ponoszenia odpowiedzialności i konsekwencji tego wyboru.

5. W klasie (grupie studenckiej) stopniowo tworzy się klimat ułatwiający uczenie się. Początkowo jest on kreowany przez nauczyciela. W miarę jak proces uczenia się jest kontynuowany, coraz częściej wytwarzają go dla siebie sami uczniowie. Uczenie się od siebie nawzajem staje się tak ważne, jak uczenie się z książek, filmów i doświadczeń z pracy.

6. Wszystko ogniskuje się wokół utrzymania stałego procesu uczenia się. Treść uczenia się, chociaż ważna, schodzi na drugi plan. Rezultaty mierzy się tym, czy uczeń zrobił wyraźny postęp w uczeniu się, „jak się uczyć” tego, co chce wiedzieć.

7. Samodyscyplina zastępuje zewnętrzną dyscyplinę.

8. Ocena nauki ucznia jest dokonywana przez niego samego oraz wzbogacana informacjami zwrotnymi ze strony innych członków grupy i nauczyciela (*facilitatora*).

9. W tym wspomagającym rozwój klimacie uczenie się ma tendencję do pogłębiania się, postępowania w szybszym tempie i większego przenikania się z życiem oraz zachowaniem ucznia niż to ma miejsce w uczeniu się w tradycyjnej klasie szkolnej. Dzieje się tak, dlatego że kierunek uczenia się jest własnym wyborem, uczenie się – własną inicjatywą i cała osoba (z uczuciami, namiętnościami, jak również intelektem) jest zaangażowana w proces uczenia się.

C. Rogers był osobiście zaangażowany w wiele projektów edukacyjnych, w szkołach różnych typów i szczebli, przez dziesiątki lat. Psychologia humanistyczna dość rzadko posługuje się badaniami empirycznymi z ich interpretacją statystyczną. W tym jednak przypadku, odnoszącym się do podstawowych założeń pracy edukacyjnej według jego koncepcji udowodniono, w szeroko zakrojonych badaniach, że autentyczność (realność, otwartość, szczerość), empatia i bezwarunkowa akceptacja (szacunek, zaufanie) korelują pozytywnie, w stopniu istotnym statystycznie, z rozwojem uczniów. Dodatkowo korelują ujemnie z takimi sprawami, jak problemy z dyscypliną i z negatywną postawą wobec szkoły. Ponadto stwierdzono istotny statystycznie wzrost postępów w nauce, przyspieszenie tempa uczenia się przedmiotów szkolnych i podwyższenie samooceny uczniów, zdolności rozwiązywania problemów oraz podejmowania decyzji. Uczniowie stali się bardziej zaangażowani w proces uczenia się, zadają więcej pytań, są bardziej odpowiedzialni za swoje plany i bardziej skłonni do współpracy. Zmniejszyła się ich bierność, absencja w szkole oraz słowna, a także fizyczna agresywność. Badania pozwalające wysnuć powyższe wnioski prowadzone były w latach siedemdziesiątych XX wieku przez Narodowe Konsorcjum do Spraw Humanizacji Edukacji<sup>7</sup>. Nikt nie podważa wiarygodności przedstawionych wniosków.

Niestety, żadna ze szkół Rogersowskich, których wiele powstawało w różnych krajach świata, nie przetrwała próby czasu. Z żalem trzeba przyznać, że nadzieja na głębokie humanistyczne przeobrażenie edukacji szkolnej okazała się romantyczną utopią w twardych realiach życia współczesnych ludzi. Niemniej jednak nadal istnieją entuzjastyczni nauczyciele i pojawiają się szkoły próbujące odnaleźć własną drogę realizacji humanistycznej idei. O inspirującej sile utopii świadczy

<sup>7</sup> D.N. Aspy, F.N. Roebuck: *From Human Ideas to Human Technology and Back Again Many Times. „Education”*, 1974, nr 2.

dobitnie trwałość podejmowania tej problematyki przez przedstawicieli świata nauki, mimo niepowodzeń.

Od dziesiątków lat działają ośrodki naukowe, zajmujące się badaniami nad orientacją humanistyczną w edukacji, mającą wyraźne, choć niewyłączne, odniesienia do pracy szkół wszystkich szczebli – od przedszkola po uniwersytet. Inspiracją myślą C. Rogersa oraz młodszych psychologów humanistycznych zaznacza się w nich bardzo wyraźnie<sup>8</sup>. C. Rogers założył Center for Studies of the Person w La Jolla (Kalifornia, USA) i był z nim związany do końca życia. Centrum działa nadal, skupiając wielu jego uczniów, następców i zwolenników. Pracował tam jeszcze do niedawna, zmarły przed kilku miesiącami, Thomas Gordon, rozwijający w teorii i praktyce własną humanistyczną koncepcję tzw. „wychowania bez porażek”, która posiada wersję na potrzeby szkoły. Edukacją przedszkolną, skoncentrowaną na dziecku, zajmuje się Ferdinand Laevers z zespołem Wydziału Dydaktyki (Afdeling Didactiek) Uniwersytetu w Leuven (Belgia). Uczniowie i zwolennicy C. Rogersa, m.in. jego przyjaciel Brian Thorne, pracują w The Norwich Centre for Personal & Professional Development (Wielka Brytania). W Institute for Education Uniwersytetu La Trobe (Australia) pracuje z grupą młodszych kolegów Bernie Neville.

\*\*\*

Myśl Berniego Nevilla<sup>9</sup> warto poznać szczególnie ze względu na dokonanie teoretycznej podbudowy – opartej na ogromnej erudycji – komplementarnego ujmowania edukacji. Nie tracąc z punktu widzenia wszystkich cennych znamion humanistycznych edukacji, odnajduje on w niej dialektycznie uwarunkowaną przestrzeń kształtowania wychowanka, oddziaływanie autorytetu i wychowawczej wartości tradycji. Wskazuje też, jak wyraźnie odmiennych warunków psychologicznych wymaga stosowanie różnych strategii nauczania. Duża część jego prac poświęcona jest zastosowaniu w nauczaniu i samokształtowaniu różnych technik pracy z wyobraźnią oraz podświadomością ucznia, co stanowi rozwinięcie zaledwie przewidywanej przez C. Rogersa nowej perspektywy dla humanistycznie zorientowanej edukacji.

Za podstawę swojej analizy edukacji B. Neville przyjmuje teorię J. Gibba<sup>10</sup>. Teoria ta daje możliwość aplikacji pedagogicznych z zachowaniem dwóch punktów widzenia. Korzystając z niej, B. Neville stara się wskazywać prawidłowości, których zrozumienie może ułatwić nauczycielowi tworzenie najbardziej korzystnych warunków do pracy z daną grupą (klasą) dzieci. Warunków, które w wysokim stopniu sprzyjają wydajności ich pracy, zawsze pozostawiając otwartą perspektywę dalszych osiągnięć poznawczych poprzez fakt, iż nie są statyczne, lecz ulegają

---

<sup>8</sup> Więcej informacji można znaleźć, przeglądając w Internecie strony www uniwersytetów, a szczególnie istniejących w nich departamentów edukacyjnych, oraz wyszukując hasło: *Person Centered Approach*, jak również: *Student Centered Approach*.

<sup>9</sup> B. Neville: *Educating Psyche*. Melbourne 1989, Collins Dove.

<sup>10</sup> J. Gibb reprezentuje humanistyczną orientację w psychologii. Swoje poglądy na istotę procesu rozwoju osobistego i grupowego wyłożył w książce *Trust: A New View of Person and Organizational Development*. Los Angeles 1978, Guild of Tutors.



ciągłej zmianie w zależności od indywidualnych potrzeb uczniów oraz aktualnego poziomu rozwoju grupy. Zaufanie stanowi katalizator ewolucyjnego procesu rozwoju grupy w kierunku zwiększania umiejętności tworzenia i wzajemnego rozumienia jej członków. Katalizatorem procesu przeciwnego, wyzwalającego postawę obronną, bierność, opór, nieuczciwość i poczucie jednostronnej zależności – jest lęk.

Grupa może rozwijać się w obu kierunkach, przechodząc pewne etapy – stadia rozwojowe. Istnieje 10 takich poziomów „skali jakości środowiskowej”. Na dole jest chaos, stan zdominowany przez lęk, w którym autorytet, konsensus, uznanie cudzych praw nie istnieją. Pierwszy krok z chaosu w górę skali – to „środowisko karzące” (1), w którym grupa jest zdominowana przez przywódcę sprawującego kontrolę za pomocą kary. Następny krok – to „środowisko autokratyczne” (2). Przywódca sprawuje tu kontrolę dzięki sile swej osobowości i gotowości grupy do posłuszeństwa. Trzeci krok wyżej – to „środowisko życzliwe” (3), gdzie stosunek przywódcy do grupy ma charakter opiekuńczo-ojcowski.

Istnieje naturalny ruch od grupy punitywnej do autokratycznej, życzliwej i wyższej. Każdy niższy poziom zawiera w sobie początek wyższego. Przywódca, który ustalił trwale środowisko oparte na karze jako jedynej alternatywie chaosu, wytwarza tym samym przyzwyczajenie do posłuszeństwa, tak że stałe stosowanie kary staje się niepotrzebne. Autokratyczny przywódca, utrzymujący porządek siłą swojego autorytetu, może sobie czasem pozwolić na życzliwy uśmiech i dbanie o grupę „po rodzicielsku”. Z punktu widzenia członków grupy ustalenie doskonale działającego „karnego reżimu” może być dobrze przyjmowane, jeśli kończy się w ten sposób lęk przed chaosem, a nastaje pewność, że każdy może spokojnie żyć, stosując się do obowiązującego zbioru praw. Pozwala także odczuć potrzebę psychicznego i fizycznego bezpieczeństwa, która może zostać zaspokojona dopiero na wyższym poziomie rozwoju grupy.

Życie społeczne w klasie szkolnej, opierając się na karze, w najgorszym przypadku chwieje się na krawędzi głębokiego chaosu, gdzie lęk rządzi uczniem kłamiącym, by uniknąć kary, a nauczyciel stosuje przemoc z lęku przed złym zachowaniem uczniów. W najlepszym przypadku zostaje ono zaakceptowane jako sposób życia grupy uczniów, którzy nauczyli się nie oczekiwać od szkoły niczego poza doznaniem pewnej stabilizacji i spokoju. Najlepsza klasa różni się od klas najgorszych tym, że daje się w niej odczuć obecność pozytywnych uczuć. Uczucia te manifestują się w różny sposób. Czasem nawet kara jest ich przejawem.

Istnieje wyraźna różnica między środowiskiem, w którym nauczyciel mówi: „zrób to, albo cię ukarzę”, a takim, gdzie jego polecenie brzmi: „zrób to, bo ja ci mówię”. W autokratycznym środowisku jest mniej lęku, wrogości, oporu, fałszu, a więcej energii, akceptacji, bezpośredniości, szczerości. Podczas gdy w środowisku karzącym dzieci uczą się tylko tyle, by uniknąć kary, w autokratycznym – przestają być zdominowani przez lęk przed karą. Uczą się tyle, ile jest konieczne, by uzyskać uznanie nauczyciela i spełnić oczekiwania środowiska.

Patrząc tylko z jednego punktu widzenia, łatwo zauważyć nieadekwatność, zawężenie i destrukcyjność środowiska karzącego i autokratycznego, a nie dostrzec aspektów pozytywnych. A jednak potrzeby zaspokajane przez autokratyczne środowisko są autentyczne. Odczuwamy potrzebę granic wolności, tradycji, zachowania porządku, trwałości, wytrzymałości, kryteriów słuszności i błędu. Społeczeństwo ma słuszne powody do uznania wartości wpajanych przez auto-

kratycznego nauczyciela, takich jak: posłuszeństwo, szacunek dla starszych, dyscyplina, wytrwałość, nawet konformizm. Lecz jeśli weźmiemy pod uwagę to, do czego jest jednostka zdolna, jakie są jej możliwości edukacyjne, stwierdzimy, że autokratyczne środowisko niewiele w tych dziedzinach czyni. Zdaniem B. Neville<sup>11</sup> – w najgorszym przypadku autokracja sprawia, że uczniowie stają się bierni lub używają swej energii do stawiania aktywnego oporu przeciw uczeniu się oraz innym uciążliwościom życia szkolnego. W najlepszym – wzmacnia motywację pobudzającą uczniów i skłaniającą ich do pilnego uczenia się tego, co interesuje nauczyciela i jest zawarte w programie szkolnym. Nie ma tu miejsca na rozwój postawy twórczej. Wiedza w środowisku autokratycznym jest zawsze dawana, nigdy tworzona. Nie ma tutaj również miejsca na wieloznaczność i subtelność.

Oczywiście, zachowanie człowieka nigdy nie należy wyłącznie do jednego poziomu skali J. Gibba. Zachowanie nauczyciela autokratycznego może posiadać elementy karzące i życzliwe.

Przechodzenie z jednego poziomu na drugi stawia zarówno nauczyciela, jak i ucznia w sytuacji trudnej. Muszą oni obaj zrezygnować z jednego rodzaju satysfakcji bez pewności znalezienia innej. W przypadku grupy autokratycznej nauczyciel musi zrezygnować z zaspokojenia potrzeby władzy, a uczeń z posłuszeństwa. Przechodząc ze stosunków „mistrz – niewolnik” do „ojciec – syn”, można odczuwać szczególne ryzyko i nie wszyscy nauczyciele potrafią je podjąć. Z łatwością czynią to nauczyciele z rozwiniętą potrzebą opiekowania się i pomagania uczniom. „Środowisko życzliwe” (3) zaspokaja potrzeby uczniów – poddawania się opiece i trosce oraz odczuwania zależności.

Klimat „życziwej” (3) klasy różni się bardzo od klimatu autokratycznego (2) i zupełnie inne jest tu doświadczenie ucznia. Zamiast „rób to, gdyż ja to mówię”, dziecko słyszy „rób to, bo ja cię lubię”, lub „rób to, gdyż to sprawi mi przyjemność”. Może być czasem ukarane, ale zasadniczo nauczyciel woli nagradzać niż karać. Największą karą dla ucznia jest świadomość, że rozczarował nauczyciela. Uczniowie starają się sprawiać nauczycielowi przyjemność w różny sposób, np. przez okazanie pomysłowości i inicjatywy.

Życzliwość – podkreśla B. Neville<sup>12</sup> – usuwa wiele zahamowań w uczeniu się i sprawia, że staje się możliwe zachowanie twórcze. Pojawia się tu tyle wzajemnego zaufania, że nauczyciel i uczniowie mogą być wobec siebie całkowicie otwarci. Dzieci otrzymują uczucie i uznanie, których potrzebują, by mogły się rozwijać.

Niebezpieczeństwo grożące ze strony „życziwego środowiska” (3) polega na tym, że stosunki te, zaspokajające potrzeby emocjonalne, wytwarzają zależność. Ciepło, akceptacja i zadowolenie nauczyciela, często mimo woli, a niekiedy świadomie, służą manipulacji.

Nauczyciel może nawet jasno zdawać sobie sprawę z ograniczonego znaczenia stosunków życzliwych. Może autentycznie pragnąć traktowania uczniów jako osób wolnych, samodzielnie podejmujących decyzje, dla których uczenie się jest procesem naturalnym, nagradzanym zadowoleniem wewnętrznym. Z drugiej jednak strony, uczniowie (nawet osoby dorosłe) mogą się domagać bezpieczeństwa, ciepła i spokoju. Próba zmuszenia ich, by byli niezależni, gdy pragną mieć nauczyciela

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże.

więcej od nich wiedzącego, troszczącego się o nich łagodnie rozwiązującego ich problemy – skończy się niepowodzeniem. Nauczyciel musi więc wychodzić na przeciw potrzebom uczestników, dawać im wiedzę oraz zaufanie we własne siły i możliwości.

Dla „karzących” (1), „autokratycznych” (2) i „życzliwych” (3) środowisk, które możemy postrzegać jako fazy w ewolucji jednej grupy, charakterystyczne są wyraźne, pionowe stosunki siły. Gdy lęk się zmniejsza, a zaufanie wzrasta, kierownik grupy może się z nią podzielić częścią swej siły, przechodząc na stosunki konsultatywne bądź doradcze, gdzie uczniowie wymagają mniej opieki, a przez to zmniejsza się ich zależność od nauczyciela. Wówczas staje on wobec nowego układu prawd, wartości, potrzeb i nowego rodzaju satysfakcji.

W środowisku „doradczo-konsultatywnym” (4) nie jest już prawdą, że uczniowie chcą, żeby im mówiono, co mają robić. Uczniowie uczą się, bo są zainteresowani, a nauczyciela traktują jako pomoc w osiąganiu własnych celów; nie boją się go, nie starają się sprawiać mu przyjemności, nie unikają go i nie stawiają mu oporu. Pragną rozumieć i być rozumiani; są świadomi swoich potrzeb i możliwości. Stosunki siły ciągle są jeszcze pionowe. Nawet jeśli pozycja nauczyciela zależy raczej od jego wiedzy niż autorytetu, ciągle jest on kierownikiem. Energia nie jest tu marnowana na przymus, uzależnienie od nauczyciela czy opór. Uczniowie mają poczucie wolności wyboru w stosunku do tego, co robią, poczucie wolności twórczej; są rzeczywiście zainteresowani jakością swej pracy, cieszą się wynikami. Ich wolność jest jednak ograniczona strukturą, która zależy od nauczyciela podejmującego ważniejsze decyzje, stawiającego cele i problemy albo równie często przenoszącego w „dół” decyzje i cele stawiane przez wyższe autorytety, tj. władze szkolne. W klasach takich uczniowie są zaangażowani w prace nad własnymi projektami – indywidualnie lub w małych grupach, zwracając się do nauczyciela, w miarę potrzeby, po informację lub poradę. Kary i nagrody są tu zbędne. Uczniowie znajdują satysfakcję w sukcesywnym osiąganiu celów, a nauczyciel – w pomaganiu im i obserwowaniu ich rozwoju.

Gdy patrzymy na despotyzm i nadmierną zależność emocjonalną w grupach znajdujących się na niższych poziomach rozwoju w skali J. Gibba, to „doradczo-konsultatywna” klasa reprezentuje duży postęp. Dla niektórych pedagogów humanistycznych stanowi ona osiągnięcie stanu idealnego w uczeniu się. Jest to poziom, na którym nauczyciel zaczyna być wspomagający (ułatwiający) w znaczeniu, jakie nadaje temu słowu C. Rogers<sup>13</sup>.

Na poziomie o dwa stopnie wyższym w skali J. Gibba – „wyłaniające się środowisko” (6) – sytuuje się koncepcja prawdziwej edukacji Paulo Freire’a, gdzie dialog nauczyciela i ucznia sprawia, iż stają się oni „na równi” odpowiedzialni za proces, w którym się rozwijają. Holistyczne, transcendentalne i kosmiczne ujęcia komunikacji międzyludzkiej sugerują możliwość wykorzystywania przez człowieka procesów nieświadomych, archetypowych, sięgania do pozazmysłowych źródeł istnienia i energii, nirwanowego stanu istnienia. Jak widać, inspiracje psychologii humanistycznej mogą prowadzić znacznie dalej niż pedagogika szkolna potrzebuje i może odpowiedzialnie rozważać.

<sup>13</sup> C. Rogers: *Freedom to Learn...*

Na tym zakończę referowanie poglądów B. Neville<sup>14</sup>, nie jest bowiem moim celem przedstawienie ich w całości. Chciałam tylko pokazać, za pomocą rozwiniętego przykładu jego naukowego wywodu, że Rogersowskie ujęcie edukacji jest dość umiarkowane na tle innych, także humanistycznych, i że daje ono możliwość poszukiwania rozwiązań łączących komplementarnie edukacyjny „wpływ” i edukacyjne „wspieranie”.

\*\*\*

Wpływ psychologii humanistycznej na pedagogikę szkolną jest wielostronny. Najsilniej wyraża się w edukacji alternatywnej ostatniego ćwierćwiecza, w praktyce szkół alternatywnych oraz pracach teoretycznych o charakterze krytycznym i popularyzatorskim tej praktyce towarzyszących. Niektórzy uczniowie C. Rogersa, jak np. Hubertus von Schoenebeck, tworzą ortodoksyjne doktryny, które w praktyce szkolnej mogą być nawet niebezpieczne. Neoficki entuzjazm charakteryzuje też część polskich zwolenników idei wychowania w wolności oraz autorskich szkół „bez stresu”, wydających się nie rozumieć, że wolność nie może być manipulowana ani wymuszona, a permisywizm wychowawczy prowadzi prostą drogą do anarchii i chaosu. Wiele innych dobrze zaprojektowanych klas i szkół autorskich, stwarzających swoim uczniom naprawdę dobre warunki rozwoju, potwierdzone znakomitymi wynikami w nauce i wychowaniu, spotkał los podobny do szkół Rogersowskich. Zostały rozwiązane ze względów pozamerytorycznych. Wiele szkół, społecznych (np. zrzeszonych w STO – Społecznym Towarzystwie Oświatowym) oraz prywatnych, działa nadal, chociaż często nie oferują one edukacji różniącej się znacząco w swych „humanistycznych” podstawach od realizowanej w szkołach państwowych. Niektóre nawet wręcz demonstracyjnie podkreślają, że kultywują najlepsze tradycyjne wzory.

Ferment wzbudzony kontrowersyjnymi opiniami owocuje podejmowaniem dużej liczby prac o charakterze analityczno-badawczym z zakresu komunikacji interpersonalnej w szkole, a także wieloma publikacjami kierowanymi do nauczycieli, uprzystępniającymi wiedzę na temat wspomagania rozwoju ucznia, znaczenia traktowania ucznia jako osoby w procesie stawania się, angażującego się całym sobą w działania szkolne (łącznie: intelekt, emocje, intuicję, wyobraźnię i ciało). Jednocześnie powstaje wiele prac metodycznych dla nauczycieli szkół podstawowych, a zwłaszcza klas I-III, nastawionych na „pracę z emocjami”, „pracę z wyobraźnią”, „pracę służącą integracji klasy” itp. oraz służących pomocą w rozwijaniu tzw. kompetencji uczniowskich, m.in. kompetencji komunikacyjnych. W rezultacie nauczyciele są instruowani, jak pracować z uczniem w poszczególnych zakresach z osobna. Idea edukacji zintegrowanej – głęboko humanistyczna w swych podstawach – wymaga jeszcze wszechstronnego opracowania teoretycznego, w którym należy wyjść daleko poza słuszną, lecz w tym przypadku już niewystarczającą, koncepcję wielostronnego kształcenia – W. Okonia.

---

<sup>14</sup> Czytelnika zainteresowanego kontynuacją tematu odsyłam do mojego tekstu: *Możliwości edukacyjne uczniów a atmosfera psychologiczna klasy. Stanowisko Berniego Neville'a* [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*. J. Danilewska (red.), Kraków 2001, Wydawnictwo UJ.

Wciąż nie doczekała się konsekwentnej interpretacji humanistyczna myśl o szkodliwości oceny szkolnej dla rozwoju zainteresowań poznawczych ucznia. Pomysł oceny bez stopni, oceny opisowej, obecnie wdrażany w nauczaniu początkowym, należy uznać za ilustrację poważnych nieporozumień występujących na styku teorii i praktyki pedagogicznej.

Budowanie edukacyjnej wspólnoty klasy szkolnej na podstawie doświadczenia psychologii humanistycznej to kolejny temat oczekujący na szerokie rozwinięcie; celem jest tu oczywiście wzajemne uczniowskie wspieranie uczenia się (umiejętne wykorzystanie zjawiska tzw. facylitacji społecznej) oraz ich uczenie się od siebie nawzajem. Ten wątek wymaga także rozwinięcia w aspekcie klas integracyjnych; zwłaszcza w odniesieniu do klas gimnazjalnych i licealnych.

Największym wyzwaniem dla pedagogiki szkolnej pozostaje jednak – moim zdaniem – budowa teoretycznych podstaw komplementarnego wiązania intencjonalnych działań, kształtujących i wspomagających humanistycznie pojmowaną samorealizację potencjalnych możliwości ucznia. Posiadamy godnych poprzedników – Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Teodora Litta, którzy podkreślali konieczność zarówno wyzwalań, jak przymuszania w wychowaniu, jednak nie mieli jeszcze możliwości sięgania po dorobek psychologii humanistycznej.

Wydaje się, że należałoby rozpocząć od tego, co Rogers uważał za sprawę podstawową w przygotowaniu nauczyciela – od kwestii rozpoznawania różnicy między zalecaniem zmian a ich wspomaganiem, ułatwianiem. Nie mniej pilne jest wielostronne ujęcie i opracowanie zagadnień związanych z rozumieniem ucznia. Abraham Maslow z naciskiem podkreślał: „Rozumienie człowieka jest warunkiem *sine qua non* terapii”. Dodajmy – rozumienie ucznia jest warunkiem, bez którego nie ma dobrej edukacji szkolnej.

Perspektywa rozwojowa pedagogiki szkolnej zależy od wyjątkowego emocjonalnego zaangażowania tych, którzy chcą ją uprawiać; ich optymizm może zneutralizować rozprzestrzeniającą się niewiarę w tradycyjną edukację szkolną. Przestrzec jednak należy, szczególnie młodych pedagogów, przed „zauroczeniem” możliwościami, jakie wydaje się podsuwać psychologia humanistyczna, by nie popadali w dogmatyzm, ortodoksję, nową szkodliwą utopię: – *primum non nocere*.